

PERSPECTIVAS

LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS Y LAS  
CORRIENTES INNOVADORAS DEL PENSAMIENTO  
LATINOAMERICANO—UNA APROXIMACIÓN  
HISTÓRICA

OSCAR JARA HOLLIDAY\*

**¿POR QUÉ HABLAMOS  
DE SISTEMATIZAR  
“EXPERIENCIAS”?**

La palabra sistematización en determinadas disciplinas se refiere, principalmente, a clasificar, catalogar, ordenar datos e informaciones, a “ponerlos en sistema”. Ese es el sentido más común, más utilizado y totalmente válido de la noción o del concepto “sistematización”: sistematizar datos o informaciones.

Nosotros, desde la Educación Popular y los proyectos sociales, utilizamos el mismo término, pero lo aplicamos no sólo a datos e informaciones, sino a experiencias; por eso no hablamos sólo de “sistematización”, a secas, sino de “sistematización de experiencias”.

Pero, ¿qué queremos decir por “experiencias”? Las experiencias son procesos socio-históricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos que

son vividas por personas concretas. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales, ni meramente datos. Las experiencias, son esencialmente procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social. Por ejemplo:

a) condiciones del contexto: toda experiencia se hace siempre en determinadas condiciones de un contexto económico, social y político a nivel local, regional, nacional o mundial. El momento histórico es la condición de posibilidad de cada experiencia, fuera del cual no es factible entenderla, pues es parte integrante de su realización. En este sentido, el “contexto” no es algo totalmente exterior a la experiencia, sino una dimensión de la misma, ya que ella no sería, no estaría siendo o no habría sido, si no es en ese contexto y por ese contexto.

b) situaciones particulares: ninguna experiencia se puede llevar a cabo fuera de una determinada conjunción de situaciones específicas, que pueden ser institucionales, organizacionales, grupales o personales; es decir, unas circunstancias, un espacio y un lugar, en los cuales se vive una experiencia y que le dan características propias e irrepetibles.

c) Por otro lado, una experiencia siempre está constituida por acciones; es decir, por cosas que hacemos (o dejamos de hacer) las personas. De forma intencionada o no intencionada; planificada o imprevista; dándonos cuenta de su realización o sin reconocerla mientras las realizamos.

d) Pero también en toda experiencia se manifiestan las percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones de cada una de las personas que viven esas experiencias, es decir de los hombres y mujeres protagonistas de las mismas.

e) Además, las experiencias incluyen, al realizarse, determinados resultados o efectos que modifican en todo o en parte los elementos o factores existentes anteriormente.

f) La interrelación de todos estos factores generan reacciones en las personas que intervienen, las cuales construyen relaciones entre ellas. Estas relaciones personales y sociales –por una parte– han sido mediadas por todos los elementos anteriores y –por otra– son factores desencadenados por lo que aconteció durante la experiencia.

Entonces, en este entramado vivo, complejo, multidimensional y pluridireccional de factores objetivos y subje-

tivos que constituye lo que llamamos “experiencia”, no hay simplemente hechos y cosas que suceden; hay personas que pensamos, que sentimos, que vivimos; personas que hacemos que esos hechos acontezcan en contextos y situaciones determinadas y que al hacerlo construyen nuevos contextos, situaciones y relaciones.

Una experiencia está marcada fundamentalmente por las características, sensibilidades, pensamientos y emociones de los sujetos, los hombres y las mujeres que las viven. Así, las personas vivimos las experiencias con expectativas, sueños, temores, esperanzas, ilusiones, ideas e intuiciones. Las personas somos las que hacemos que ocurran esos procesos complejos y dinámicos; esos procesos, a su vez, nos marcan, nos impactan, nos condicionan, nos exigen, nos hacen ser. Las experiencias, son individuales y colectivas a la vez; las vivimos y nos hacen vivir; en definitiva, somos seres humanos en cuanto vivimos cotidiana y socialmente experiencias.

Por todo ello, cuando hablamos de la sistematización de experiencias, estamos hablando de procesos históricos en los que se van concatenando todos esos diferentes elementos, en un movimiento e interrelación permanentes, produciendo continuamente cambios y transformaciones en la medida que cada aspecto se constituye respecto al todo y el todo se redefine en su vinculación con cada aspecto. Por eso, como recalca Paulo Freire:

*El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, interviniente en la objetividad con la que dialécticamente me*

*relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy un mero objeto de la historia sino, igualmente, su sujeto.*<sup>1</sup>

La historia, pues, no está predeterminada; la historia está siendo y nosotros estamos siendo en la medida que hacemos la historia; pero en la medida que nos asumimos, hombres y mujeres, como sujetos creadores y transformadores de la historia y no como objetos pasivos y resignados ante ella, que nos dejamos arrastrar por los acontecimientos.

En síntesis, las experiencias son siempre experiencias vitales, cargadas de una enorme riqueza por explorar; cada experiencia constituye un proceso inédito e irrepetible y por eso en cada una de ellas tenemos una fuente de aprendizajes que debemos aprovechar precisamente por su originalidad; por eso necesitamos comprender esas experiencias; por eso es fundamental extraer sus enseñanzas y, por eso, también es importante comunicarlas, compartirlas. Sistematizar experiencias es, esencialmente, un instrumento privilegiado para que podamos realizar todo eso.

### **SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS: UN CONCEPTO ENRAIZADO EN LA REALIDAD LATINOAMERICANA**

El sentido con que nosotros asumimos el concepto de sistematización de experiencias, ha sido creado históricamente en América Latina. Varios trabajos han abordado esta perspecti-

va histórica, pero ahora queremos resumirla en un marco de análisis más general, con la intención de resaltar el carácter profundamente vinculado a la práctica que tiene esta temática.

Tomemos como punto de referencia el hecho de que en 1959, la Revolución Cubana abre un nuevo período histórico en nuestra América, demostrando que era posible romper el esquema de dominación colonial que caracterizó a nuestros países desde la conquista española y, además, que era posible pensar -desde la realidad específica de América Latina y el Caribe- un proyecto distinto de sociedad basado en la búsqueda de la justicia social.

Este acontecimiento cuestionó radicalmente los esquemas populistas y paternalistas con que los gobiernos habían intentando paliar durante los años 40 y 50 las crecientes contradicciones sociales creadas por el modelo dominante. Así, los programas de “desarrollo de la comunidad” recibieron un gran empuje con el apoyo financiero del gobierno estadounidense a través de la llamada “Alianza para el Progreso” creada para evitar que se repitiera en otros países el ejemplo de Cuba. Por ello, temas como el del “desarrollo” y de la “modernización” se pusieron de moda. Ellos venían acompañados de modelos de intervención social y comunitaria dirigidos a incorporar a la población en estos proyectos pensados y dirigidos desde afuera.

Dichos modelos de intervención pronto pasaron a ser cuestionados y confrontados desde una perspectiva de transformación social, generándose a partir de allí una serie de procesos de crítica, replanteamiento y redefinición

<sup>1</sup> Freire, Paulo (1999). *Pedagogía da autonomia. Saberes necessários a prática educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.

tanto de los paradigmas de interpretación como de los métodos de acción social. El nuevo contexto histórico-social de nuestra América promueve, entonces, el surgimiento de un nuevo “contexto teórico” en el que el trabajo social, el trabajo educativo y el trabajo investigativo son atravesados por una intensa confrontación.

En este marco y vinculadas a estas dinámicas de cuestionamiento y proposición alternativa, surgen las primeras referencias a la “sistematización”. Veamos brevemente cómo se da esto en los distintos campos mencionados:

Leticia Cáceres y María Rosario Ayllón<sup>2</sup> ubican los antecedentes de la sistematización en el campo del Trabajo Social entre los años 50 y 60, relacionados con la profesionalización del Servicio Social bajo influencia norteamericana, la cual pregonaba el “metodologicismo aséptico”. Así, el sentido inicial con el que se usaba el término sistematización, se centraría en: “recuperar, ordenar, precisar y clasificar el saber del Servicio Social para darle un carácter científico-técnico a la profesión y elevar su status ante otras especialidades”.

Sin embargo, posteriormente, respondiendo a la corriente contraria, el tema se vinculará, en la primera mitad de la década de 1970, a la llamada Reconceptualización del Trabajo Social, desde un enfoque anclado en la reali-

dad latinoamericana y en confrontación con el antedicho metodologicismo aséptico. De esta manera, según las autoras mencionadas “se atribuye a la sistematización la misión de recuperar y reflexionar sobre las experiencias como fuente de conocimiento de lo social para la transformación de la realidad, objetivo inherente a la naturaleza del trabajo social tal como era definido en ese período”.<sup>3</sup>

En esta segunda corriente podríamos ubicar los importantes aportes de Diego Palma, los cuales ya aparecen con claridad en 1971 en su trabajo: *La praxis científica en el Trabajo Social*.<sup>4</sup> Siguiendo nuevamente a Ayllón (2002), este nuevo abordaje de la sistematización:

*se vincula a la preocupación por una intervención más rigurosa, es decir, sustentada, controlada, verificable y sobre todo, también a la posibilidad de extraer conocimiento de las experiencias. En este momento, la sistematización intenta demostrar que los problemas y las necesidades de este lado del mundo tienen características particulares propias de contextos subdesarrollados y por tanto ameritan dar al servicio social un contenido y un sentido auténticamente latinoamericano.*

Tenemos así que –desde el campo del

2 Cáceres, Leticia (1991). “Memoria del taller sobre la enseñanza de la sistematización de Trabajo Social. Seminario Latinoamericano de Trabajo Social” (ALAETS-CELATS), Lima, noviembre de 1991, pp. 1-3, en: Ayllón Viaña, María Rosario (2002). *Aprendiendo desde la práctica, una propuesta operativa para sistematizar*. Lima: Asociación Kallpa, pp. 17-27.

3 Ayllón Viaña, María Rosario: texto citado, p. 20.a

4 En: Revista Trabajo Social, N° 3. 1971. Santiago: Universidad Católica de Chile. Se menciona como referente también a trabajos de la Escuela de Trabajo Social de Belo Horizonte, Brasil, los cuales fueron presentados en un “Seminario de Escuelas de Trabajo Social” realizado en 1971 en Ambato, Ecuador. El tema de este seminario es muy indicativo: *El trabajo de campo como fuente de teoría*.

Trabajo Social- los primeros abordajes que surgen en América Latina sobre la temática de sistematización, durante los años sesenta y setenta, se sustentan en cuatro pilares:

a) la referencia a la particularidad del contexto latinoamericano y por tanto, a las perspectivas de transformación social predominantes en el contexto teórico de ese período; b) la negación de una metodología neutra influenciada por las corrientes norteamericanas dominantes; c) la centralidad de la práctica cotidiana y del trabajo de campo profesional como fuente de conocimiento; y, d) el interés por construir un pensamiento y una acción orientados con rigurosidad científica.

Durante las décadas siguientes, el tema de la sistematización recorrerá otros dos caminos paralelos a la ruta abierta por el Trabajo Social:

- el de la Educación de Adultos (principalmente la investigación sobre las prácticas de Educación de Adultos) y,
- el de la Educación Popular (principalmente las reflexiones teóricas de educadores y educadoras populares).

La Educación de Adultos ya tenía muchos años de haberse puesto en práctica en América Latina. Luego de la II Guerra Mundial, en el marco del modelo de “sustitución de importaciones” y de expansión de la influencia de Estados Unidos en nuestro continente, se promueven un conjunto de programas de extensión agrícola, que implicaban la realización de programas de Educación no Formal de Adultos, con el fin de contribuir a acelerar el desarrollo económico capitalista.

Asimismo, con la idea de que el

incremento de los niveles educativos determinaría mayor nivel de desarrollo económico, la mayoría de los gobiernos impulsan campañas masivas de alfabetización. El ideal de extender el alcance del sistema de instrucción pública a toda la nación se convierte en meta fundamental, por lo que esas visiones, que tenían al pueblo como destinatario de la educación, se consolidan fuertemente.<sup>5</sup>

En el mismo marco, la UNESCO fomenta y difunde un nuevo concepto, la “Educación Fundamental” y crea en varios países del llamado Tercer Mundo centros dedicados a promoverla.<sup>6</sup> Pero es en los años sesenta y setenta donde la Educación no Formal de Adultos tiene su desarrollo más importante y significativo a partir, como mencionábamos arriba, del impacto causado por la Revolución Cubana, la cual puso en evidencia las profundas contradicciones de las sociedades latinoamericanas y abrió las puertas a los esfuerzos por lograr cambios radicales en el continente. En esas décadas se da, por un lado, un extraordinario impulso a una Educación de Adultos marcada con la perspectiva del Desarrollo de la Comunidad;<sup>7</sup> por otro lado, en ese mismo período asistimos al surgimiento de la Educación Popular, que con el nombre inicial de

5 Ver al respecto: La Belle, Thomas (1980). *Educación no Formal y cambio social en América Latina*. México: Nueva Visión, y también: Puiggrós, Adriana (1984). *La Educación Popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas*. México: Nueva Imagen.

6 En nuestro caso, el CREFAL, Centro Regional para la Educación Fundamental en América Latina, en Pátzcuaro, Michoacán, México, el cual existe hasta hoy, pero con otra orientación.

7 8 Ver al respecto: Barquera, Humberto (1982): *Investigación y evaluación de experiencias de innovación en Educación de Adultos*. México: CEE.



“Pedagogía de la Liberación” marcaría en adelante una nueva manera de entender lo educativo. Como señalaremos más adelante, los “camino cruzados” (parentescos y diferencias) entre ambas corrientes se prolongarán a lo largo de las décadas que siguen<sup>8</sup>. El término “sistematización” acompañará ese recorrido, hasta nuestros días.

Los orígenes de una nueva noción de Educación Popular<sup>9</sup>, se gestan en Brasil en la década de 1960, en las experiencias del Movimiento de Educación de Base y los Centros Populares de Cultura, desde cuya práctica y propuesta Paulo Freire formula una filosofía educativa que plantea una renovadora forma de establecer las relaciones ser humano-sociedad-cultura y educación; con el concepto de “concientización” como símbolo principal y en contra de una “educación bancaria y domesticadora”, surge así la noción de una “pedagogía liberadora”<sup>10</sup>

#### En la acción y en la reflexión de los educadores y educadoras populares

8 Ver al respecto el trabajo clarificador de Carlos Rodríguez Brandão (1981). “Los caminos cruzados: forma de pensar y realizar educación en América Latina”, en *Revista de Educación de Adultos*, Vol. 2, N° 2. México: INEA, pp. 28-41) el cual recorre esta temática introduciendo la relación entre “Educación Permanente”, “Educación de Adultos” y “Educación Popular”.

9 A fines del S. XIX se extendió el uso del término “Educación Popular” para referirse a lo que hoy conocemos como “instrucción pública”; a comienzos del S. XX se llamó “Educación Popular” a algunos programas de formación política y cultural dirigidos a las clases trabajadoras.

10 Las principales obras de Freire en este periodo fundacional son: *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo: Tierra Nueva, publicada en 1969; *Acción Cultural para la Libertad*, Santiago: ICIRA, publicada en 1968; *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*, Montevideo y Buenos Aires: Tierra Nueva y Siglo XXI, publicada en 1971; y, su obra más completa: *Pedagogía del Oprimido*, publicada en 1970.

latinoamericanos de los años setenta, Freire pasó a ser una referencia fundamental. La articulación de su propuesta desde la educación, con la Teoría de la Dependencia en el campo de las ciencias sociales y con la Teología de la Liberación en el campo de la renovación de las formas de vivir y pensar la fe, contribuyó, definitivamente a conformar un contexto teórico coherente y afirmativo para un sector creciente de activistas sociales y políticos.<sup>11</sup> Un trabajo clave para entender este momento, que critica la visión dominante de Educación de Adultos y le contrapone claramente la categoría “Educación Popular” (generalizando en adelante el uso de este concepto) es el texto de Julio Barreiro: *Educación Popular y proceso de concientización*.<sup>12</sup> Así, la reaparición en los años setentas del término “Educación Popular”, permite identificar una posición dentro del debate en el campo de la Educación de Adultos, referida a una educación que tiene una “dimensión política” y una “perspectiva liberadora”.<sup>13</sup>

11 En particular el pensamiento de autores como Ruy Mauro Marini, Agustín Cueva, Cardoso y Falleto en las Ciencias Sociales. Gustavo Gutiérrez, Frei Betto, Clodovis y Leonardo Boff en la Teología de la Liberación. Uno de los pocos autores que trabajó explícitamente los vínculos entre Educación Popular y Teología de la Liberación, es Giulio Girardi. Dos trabajos que abordan con más detalle cómo se produjo esta relación son: Preiswerk, Matthias (1994). *Educación Popular y Teología de la Liberación*. San José de Costa Rica: DEI; y, Bouffeur, José Pedro (1991). *Pedagogía Latinoamericana, Freire e Dussel*, Ijuí (Rio Grande do Sul): Editoria Unijui.

12 Siglo XXI Editores, Buenos Aires, publicado en 1974.

13 En este sentido es sugerente la interpretación de Rodríguez Brandão, de la Educación Popular como un concepto que busca rescatar una propuesta específica del campo de la Educación de Adultos “haciéndola retornar a su condición de movimiento pedagógico, con sus consecuencias, teóricas, prácticas y políticas” Brandão, Carlos (1981), texto citado.

Durante los años ochenta, se produce una multiplicación impresionante de experiencias de Educación Popular a lo largo y ancho de América Latina. Junto con ella, comienza a surgir el interés por conocer, analizar, caracterizar y debatir en torno a este fenómeno social y su concepción educativa. Estas investigaciones, reflexiones, análisis y polémicas se realizan en dos ámbitos: el de la investigación en Educación de Adultos y el de la práctica y reflexión de los mismos educadores y educadoras populares.

En el primer ámbito, trabajan el tema varios autores y autoras importantes, quienes divulgan sus investigaciones ampliamente.<sup>14</sup> En este panorama, resaltamos la siguiente anotación de Juan Eduardo García Huidobro, quien basándose en el análisis sobre *Educación y Participación* de Patricio Cariola<sup>15</sup> y buscando hacer una “sistematización de experiencias” indica, refiriéndose a la Educación Popular, que:

*...se hace ver la realidad de un nuevo paradigma en la educación en la región, emergente a través de una multiplicidad de experiencias entre las cuales, sin duda, las experiencias no formales en el medio rural ocupan un lugar destacado (...) es claro que pode-*

*mos hablar de un sentir común, de una aproximación compartida al problema de la educación del pueblo (...) estas experiencias y programas educativos buscan partir de la realidad de los participantes, de su situación histórica concreta, propiciando una toma de conciencia con relación a su ubicación económica y social (...) se tiende hacia una relación pedagógica horizontal entre educador y educando (...) se habla de autoaprendizaje, autodisciplina, auto evaluación, autogestión (...) La educación está estrechamente ligada a la acción; en este sentido, el enfoque es inevitablemente político o tiene implicaciones políticas en el sentido general del término (...) Finalmente cabe hacer notar que la naturaleza participativa de los programas, objetivos que persiguen y los planteamientos teóricos en que se sustentan están conduciendo a un cuestionamiento de los métodos ortodoxos de investigación, planificación y evaluación de la educación.<sup>16</sup>*

Precisamente, la sistematización de experiencias desde la Educación Popular, va a significar uno de los instrumentos privilegiados de cuestionamiento y de búsqueda alternativa a esos “métodos ortodoxos”, en general positivistas, que dominaban el campo de la investigación y evaluación educativa.

14 Picón, César: Educación de Adultos en América Latina, una visión situacional y estratégica, CREFAL, Pátzcuaro, México, 1983; Paiva, Vanilda: Educação Popular e Educação de Adultos, Loyola, São Paulo, 1973; Gajardo, Marcela: Educación de Adultos en América Latina. Problemas y Tendencias, UNESCO, Santiago, 1983; Wanderley, Luiz E: Apontamientos sobre a Educação Popular, Cultura do Povo, Cortez, São Paulo, 1979; Pinto, Joao B: Siete visiones sobre Educación de Adultos, CREFAL, Pátzcuaro, México, 1982.

15 Cariola, Patricio (1980: *Educación y participación en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.

16 Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de Educación de Adultos, UNESCO-OREALC, Santiago, 1980 (negrita mía). El mismo autor profundiza estos temas en otras publicaciones realizadas con Sergio Martinic (1980). *Educación Popular en Chile, algunas proposiciones básicas*. Santiago de Chile: PIIE; y en: CELADEC (1980). *Fundamentos teóricos y peculiaridades de la Educación Popular en América Latina*. Lima: Autor.

En el segundo ámbito, el de la práctica y la reflexión de educadores y educadoras populares, se destacan las afirmaciones que sustentan una postura teórica sobre lo que se concibe como Educación Popular; sobre su rol de cara a los desafíos políticos, éticos y organizativos; sobre el sentido y carácter de su metodología y de las técnicas y procedimientos que utiliza, entre otros temas. La gran mayoría de dichas afirmaciones surgieron de alguna manera, de sistematizaciones de experiencias, producto de reflexiones colectivas e individuales realizadas en eventos de encuentro entre educadores y educadoras populares, sea en sus ámbitos nacionales o a escala continental.<sup>17</sup> Entraba en la escena del debate educativo latinoamericano una nueva modalidad de producción de conocimiento: las reflexiones provenientes no de teorías o parámetros predefinidos, sino surgidas del encuentro y mirada crítica a las experiencias vivas, reales y en construcción. Se ponía de manifiesto una nueva vinculación entre la teoría y la práctica: en lugar de aplicar en la práctica lo que se había formulado previamente en la teoría, se construyen aproximaciones teóricas teniendo como punto de partida la sistematización de las prácticas educativas.

17 En esta época se constituye el primer espacio de encuentro y articulación de prácticas y practicantes de Educación Popular de alcance latinoamericano: La ecuménica Comisión Educativa Latinoamericana de Educación Cristiana, CELADEC. Su revista Cultura Popular fue el primer medio de difusión continental de artículos, reflexiones, experiencias y temas de debate vinculados con la Educación Popular. Se realizan encuentros nacionales de Educación Popular en la mayoría de países latinoamericanos y surgen redes subregionales como la Red Centroamericana-Mexicana de Educación Popular ALFORJA y, posteriormente, una instancia que logrará aglutinar a la mayoría de expresiones de Educación Popular del continente hasta nuestros días, el Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL.

Por último, además de vincularse con todas estas nuevas iniciativas que se producen en estos años, la sistematización se va a emparentar con una búsqueda que viene del ámbito de las Ciencias Sociales en pos de un “nuevo paradigma epistemológico” para la producción del conocimiento científico de la realidad. El colombiano Orlando Fals Borda, es el pionero de esta nueva búsqueda, cuando con su texto fundacional: *Causa popular, ciencia popular-una metodología del conocimiento científico a través de la acción* y otros documentos sucesivos<sup>18</sup> dio base desde la realidad latinoamericana al surgimiento de una nueva corriente en la investigación social: la Investigación-Acción-Participativa, entendida como un enfoque investigativo que busca la plena participación de las personas de los sectores populares en el análisis de su propia realidad, con el objeto de promover la transformación social a favor de éstas personas: oprimidas, marginadas y explotadas. Con la IAP, se trata, como dice Emma Rubín, de afirmar otra forma de hacer investigación científica “cuya característica principal es que el pueblo se autoinvestiga y cuyo objetivo central es el cambio social a partir de la organización de las clases dominadas”<sup>19</sup>

18 Tales como *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, publicado originalmente en Bogotá en 1976; y su memorable presentación en el Simposio Mundial de Cartagena titulada: *Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla*, (ver la obra *Simposio Mundial Crítica y política en Ciencias sociales-el debate Teoría y Práctica*, Tomos I y II, publicada en Bogotá en 1978; así como *La Ciencia y el Pueblo*, ponencia presentada en la Conferencia Internacional realizada en Ljubljana, en 1980.

19 Rubín de Celis, Emma (1981): “Investigación científica vs investigación Participativa, reflexiones en torno a una falsa disyuntiva”, en Francisco Vio Grossi, Vera Gianotten y Ton de Wit (eds): *Investigación participativa y praxis rural: Nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal*. Lima: Mosca Azul Editores.



Esta nueva corriente circularía rápidamente al interior de varias disciplinas, entre ellas la investigación educativa y se entrecruzaría con esfuerzos similares en varias partes del mundo, todos interesados por superar la separación entre sujeto y objeto en la investigación, por recuperar el saber de los sectores populares, por vincular la teoría con la acción, por convertir la búsqueda de conocimiento en un proceso creador vinculado con una perspectiva de transformación social y personal.<sup>20</sup> Y en este propósito, la IAP confluye con los intereses renovadores de las otras corrientes mencionadas y se hace parte de ellas al punto que es considerada “una actividad educativa, de investigación y de acción social”.<sup>21</sup> En esa confluencia, durante los ochenta algunas personas identifican a la sistematización como una modalidad de IAP o, incluso, como un método o hasta un instrumento particular de la misma. El debate sobre este aspecto será retomado más adelante, en los 90.

En síntesis, durante los años setenta y ochenta, en América Latina, el interés por el tema de la sistematización,

surge y se alimenta de seis corrientes renovadoras de empeños teórico-prácticos que buscan redefinir desde la particularidad de la realidad latinoamericana, los marcos de interpretación y los modelos de intervención en la práctica social que habían primado hasta entonces: El Trabajo Social reconceptualizado; la Educación de Adultos; la Educación Popular; La Teología de la Liberación; la Teoría de la Dependencia y la Investigación Acción Participativa. A su vez, estas seis corrientes se estimulan, retroalimentan y convergen entre sí, al punto que muchas veces algunas se entrecruzan y hasta confunden. Por ello, siendo la sistematización de experiencias, un concepto y una propuesta tan profundamente enraizada en nuestra historia, no podemos entenderla ni asumirla sino dentro de este marco y sus desafíos.

Estas corrientes renovadoras que surgen en nuestro continente, no aparecen ni se desarrollan por generación espontánea o por su propio dinamismo. Surgen porque los procesos sociales, políticos y culturales de nuestra América Latina pusieron en cuestión toda la lógica de interpretación colonial y subordinada que había sido predominante hasta los años cincuenta en el pensamiento latinoamericano. La ruptura de esos paradigmas fue posible gracias a las rupturas producidas por los movimientos sociales y políticos revolucionarios que abrieron los cauces a la imaginación y a la conquista de lo nuevo. La Revolución Cubana en los años sesenta y el gobierno de la Unidad Popular en Chile a comienzos de los setenta, fueron acontecimientos claves para incentivar en todos los rincones de nuestro continente al desarrollo de

20 Por ejemplo, el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE) con sede en Canadá, con la animación de Budd Hall promueve activamente la discusión en torno a la investigación participativa, organizando una reunión clave que dinamizó este proceso en Toronto en julio de 1977, el cual daría lugar a nuevas iniciativas y propuestas que llevaron a constituir, por un lado, el CEAAL y, por otro, promovería una reflexión crítica que llegaría a un punto de maduración en nuestro continente cuando se realiza el I Seminario Latinoamericano sobre Investigación Participativa, en Ayacucho, Perú, 1980. (ver Vio Grossi y otros: “Investigación participativa y praxis rural” ya citado, que contiene las principales presentaciones de dicho seminario). Autores como Anton de Schutter, Paul Oquist, Guy Le Boterf, Gerrit Huizer, Joao Bosco Pinto, Marc Lammerink, Carlos Rodríguez Brandao y otros, marcaron durante los años ochenta rutas fundamentales por donde esta corriente ganó perspectiva y proyección en América Latina.

21 ICAE (1977). *Resumen de la reunión internacional sobre investigación participativa*. Toronto: Autor.

nuevas prácticas y búsquedas en el campo de la Educación de Adultos y de la Educación Popular, las cuales muy pronto se enfrentaron a las oscuras fuerzas de la censura y la represión.

Por ello, el contexto producido por la Revolución Sandinista a partir del 19 de julio de 1979, jugó un rol convocador y dinamizador de las perspectivas políticas y pedagógicas que animaron múltiples prácticas en todo el continente y ello explica, en parte, el intenso intercambio, desarrollo y búsqueda común de los años ochenta.<sup>22</sup>

En la segunda mitad de la década se consolida la constitución del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL. Nunca antes se había generado tal nivel de intercambio, reflexión y búsqueda de aprendizajes conjuntos como en este período en el que se suceden importantes e inolvidables encuentros latinoamericanos que dan lugar a la constitución de redes como la Red Latinoamericana de Educación en Derechos Humanos; de Educación Popular entre Mujeres; de Comunicación Popular; de Educación Popular y Poder Local; de Alfabetización y Educación Básica, entre otras. Estos encuentros y redes son una muestra palpable de la vitalidad y diversidad de las prácticas de Educación Popular en ese período, que el CEAAL logra acoger, animar y proyectar.

22 La Cruzada Nacional de Alfabetización fue el acontecimiento simbólico más convocador de la época. Mostrar que era posible a través de una "insurrección cultural" con participación de un pueblo entero, hacer realidad los sueños de una nueva Nicaragua, atrajo la solidaridad de miles de personas de todo el mundo y proyectó una resignificación, un nuevo sentido de esperanza a los esfuerzos de transformación educativa y organizativa que se realizaban con grupos campesinos, urbanos e indígenas en todos nuestros países.

Ante la constatación de la gran diversidad de experiencias, desde el CEAAL se impulsan dos "consultas" para sistematizar y para investigar de forma participativa la visión de los y las practicantes de la Educación Popular<sup>23</sup>. Ya para ese tiempo, se hablaba tanto de la sistematización de experiencias como algo importante y presente en la vida y el trabajo de la Educación Popular, que el CEAAL constituye un Programa de Sistematización<sup>24</sup>.

Posteriormente encarga a Diego Palma un estudio que diera cuenta de lo que ocurría en este campo, gracias al cual hemos podido contar con un claro panorama de cómo se abordaba esta temática a inicios de los años noventa. Dicho trabajo titulado *La sistematización como estrategia de conocimiento en la Educación Popular - El estado de la cuestión en América Latina*, es -desde entonces- una referencia obligada<sup>25</sup>.

Sus principales conclusiones son:

a) Que efectivamente existe una práctica específica que merece el nombre propio de "sistematización" y que, por tanto, se puede distinguir de otros esfuerzos referidos al conocimiento de los hechos sociales, tales como la investigación o la evaluación.

23 Sus conclusiones fueron publicadas en: Desde Adentro - la Educación Popular vista por sus practicantes, CEAAL, Santiago, 1989 y Nuestras prácticas... perfil y perspectiva de la formación de educadores populares en Latinoamérica, CEAAL, México, 1993.

24 Cuyo primer coordinador es el mexicano Félix Cadena.

25 Palma, Diego (1992). *La sistematización como estrategia de conocimiento en la Educación Popular - El estado de la cuestión en América Latina*. Papeles del CEAAL, N° 3, Santiago de Chile: CEAAL.

b) Que el término “sistematización” es utilizado de manera ambigua por educadores/as y promotores/as y que entre los autores y autoras no existen acuerdos plenos con respecto a los contenidos que se le adjudican.

c) Que, entre las distintas propuestas, aun con distintos enfoques y énfasis particulares (de concepción y de método) existen influencias mutuas y filiações mestizas.

d) Que la fuente de unidad fundamental, manifestada en la coincidencia de los objetivos generales, se encuentra en un marco epistemológico común:

*... todas las propuestas de sistematización expresan una oposición flagrante con la orientación positivista que ha guiado y guía a las corrientes más poderosas en ciencias sociales (...). Todo esfuerzo por sistematizar, cualquiera que sea su traducción más operacional, se incluye en esa alternativa que reacciona contra las metodologías formales (...) La sistematización se incluye en esa corriente ancha que busca comprender y tratar con lo cualitativo de la realidad y que se encuentra en cada situación particular (...) Unos la explicitan y otros no, pero la oposición a la reducción positivista de toda sistematización, se funda en una epistemología dialéctica.<sup>26</sup>*

Hoy, más de una década después de este trabajo de Palma que nos sirvió en dicho momento de orientación y referencia fundamental<sup>27</sup>, podemos

<sup>26</sup> Palma, Diego (1992: 13)

<sup>27</sup> En nuestro texto de 1994 *Para Sistematizar Experiencias*. San José de Costa Rica: ALFORJA, lo usamos

encontrar un panorama de la sistematización mucho más enriquecido teórica, práctica y metodológicamente. Definitivamente ha habido más encuentros que desencuentros y a estas alturas podemos decir que las experiencias, los debates y las propuestas son muchos más y también más consistentes.

Por ejemplo, desde nuestra experiencia particular, en los últimos 10 años nos ha tocado compartir una gran riqueza de procesos de sistematización y de reflexiones teórico-metodológicas sobre ella: primero, en la Red Alforja, donde construimos las bases de nuestra propuesta a través del intercambio, el diálogo y la confrontación de los aprendizajes que teníamos en las prácticas de cada centro de la red. Luego, en contacto estrecho con el Taller Permanente de Sistematización de Perú, con quienes llevamos a cabo un intercambio fecundo, así como a través del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del CEAAL que en ese tiempo las compañeras del TPS coordinaban.<sup>28</sup>

Posteriormente, dicho Programa organiza una página en Internet<sup>29</sup> en la

---

como punto de partida para el análisis y la propuesta que presentábamos, recogida de la experiencia llevada a cabo en la Red Alforja. El capítulo se titulaba “Encuentros y desencuentros de las propuestas de sistematización”, el cual concluía en una invitación a “seguirnos encontrando”.

<sup>28</sup> Un testimonio interesante de las búsquedas renovadoras producidas en el Programa, lo constituye el documento que recoge los debates del encuentro realizado en Santiago de Chile en 1996 con participación de María Mercedes Barnechea, Mariluz Morgan y Estela González de Perú, Alfonso Torres de Colombia, Elza Falkembach de Brasil, Jorge Osorio de Chile, Alfredo Ghiso de Colombia, Roberto Antillón de México, Nicolás Durán de República Dominicana y Oscar Jara de Costa Rica, el cual se publica en el N° 23 de la revista La Piragua [Disponible en: <http://ceaal.org/images/documentos/lapiragua23-1.pdf> y en <http://ceaal.org/images/documentos/lapiragua23-2.pdf>].

<sup>29</sup> Disponible en: <http://www.alforja.or.cr/sistem>.

que se creó una lista de correos electrónicos donde hoy hay inscritas cerca de 400 personas de más de 25 países y en la que se “cuelgan” de tiempo en tiempo documentos completos sobre el tema en una biblioteca virtual.<sup>30</sup>

Estos espacios nos muestran la diversidad y riqueza de los aportes de muchas personas e instituciones que llevan a cabo procesos y proyectos interesantísimos de sistematización de experiencias en áreas rurales y urbanas, en muy distintos campos como la educación y la salud, la protección del medio ambiente, la innovación agrícola, la participación de las mujeres, la organización popular, la economía solidaria, la gestión del riesgo y reconstrucción post-desastres, la participación juvenil, la formación ciudadana, la renovación de las formas de pensar y hacer política, etc. Así, nuevas temáticas y modalidades se continúan incorporando constantemente a esta búsqueda.

Finalizaremos, pues, este artículo, enfatizando que este breve recorrido nos muestra, por un lado, el profundo enraizamiento que tiene la sistematización de experiencias en nuestra historia latinoamericana – en particular en su vinculación con corrientes de innovación y renovación teórica y práctica-y, por otro, su gran actualidad y empuje, en un escenario de creciente diversificación y de perspecti-

vas abiertas a la creatividad de las miles de personas que trabajamos desde múltiples empeños teórico-prácticos en proyectos y procesos de transformación social y personal. El camino se sigue haciendo al andar...



---

30 Gracias a esta página hemos podido recoger y divulgar en estos años importantes aportes conceptuales y prácticos de muchas personas aparte de las mencionadas, como Lola Cendales, Alfonso Torres, José Hleap y Gloria Naranjo de Colombia; Sergio Martinic de Chile; Joao Francisco de Souza de Brasil; Benito Fernández y Carmen Zabalaga de Bolivia; Ana Bickel de El Salvador; Ana Felicia Torres y Cecilia Diaz de Costa Rica. El debate continúa abierto y enriqueciéndose día a día con nuevos aportes, como los que están recogidos en el N° 23 de la revista La Piragua.

\* Educador Popular y Sociólogo. Director General del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja de San José de Costa Rica y coordinador del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del CEAAL.